
EXPERIÊNCIA COLETIVA COM O ENSINO EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CÂMPUS DE MIRACEMA DO TOCANTINS – UFT

*Collective teaching experience during supervised
internship in the course of pedagogy of the campus
in Miracema, Tocantins – UFT*

Márcio Antônio Cardoso Lima

Professor do Curso de Pedagogia do Câmpus de Miracema - Universidade Federal do Tocantins, MG - Brasil, e-mail: marcioacl@uft.edu.br

Resumo

Após a sistematização de experiências com o ensino, por meio da pesquisa-ação, na disciplina *Filosofia*, durante o mestrado (LIMA, 2002), nos cursos de História, Pedagogia e Psicologia e no doutorado (LIMA, 2005), em *Prática de Ensino de Filosofia*, no curso de Filosofia, o autor do texto dá continuidade à experiência no ano de 2006 e primeiro semestre de 2007, no *Estágio Supervisionado* do curso de Pedagogia. Intenciona, assim, dar ênfase ao ensino como aprendizagem crítica na prática e pôr em relevância um ensino fundado na concepção de conhecimento como processo de produção coletiva e solidária.

Palavras-chave: Sistematização coletiva do conhecimento; Estágio supervisionado; Reestruturação capitalista.

Abstract

Following a systematization of teaching experiences through action-research in Philosophy during his master's program (LIMA, 2002), in the courses of History, Pedagogy and Psychology and during his doctorate program (LIMA, 2005), in Philosophy Teaching Practice, in the Philosophy course, the author of the text gives continuity to his work, through the exposition of his experiences in the year of 2006 and first semester of 2007, at the Supervised Internship of the Pedagogy course. The author thus attempts to focus on education as critical practical learning, and to add relevance to teaching founded on the conception of knowledge as a collective and sympathetic production process.

Keywords: *Collective systematization of knowledge; Supervised internship; Capitalist reconstruction.*

A verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido a pessoa que a que chamamos experimentada não é somente alguém que se fez o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto a experiências. A consumação de sua experiência, o ser pleno daquele a quem chamamos experimentado, não consiste em ser alguém que já conhece tudo, e que de tudo sabe mais que ninguém. Pelo contrário, o homem experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, que, precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência, está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. A dialética da experiência tem sua própria consumação não um saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência. [...] A experiência é algo que faz parte da essência histórica do homem. [...] Experiência é, pois, experiência da finitude humana. (GADAMER, 1998, p. 525-527).

Nos anos 1970, o professor era simplesmente “um organizador dos componentes do processo ensino-aprendizagem” (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc.) para garantia de “resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes” (PEREIRA, 2000, p. 16), ou melhor, “consumidor dos programas definidos pelas ‘comissões especializadas’, para executar, com

eficiência e eficácia, aqueles programas” (MARTINS, 1998, p. 34). Portanto, estudava-se, no campo da licenciatura, aspectos funcionais e operacionais para o ensino.

Já nos anos 1980/1990, houve notável rejeição a esse modelo com ênfase no caráter político da prática pedagógica e no compromisso do educador com as camadas populares, na ampliação do debate sobre a formação de professores e na vinculação da prática educativa com a prática social global.

Em decorrência disso, ampla discussão sobre a relação teoria e prática, por intermédio de duas correntes distintas do marxismo: de um lado, o paradigma marxista mais usual, o marxismo ortodoxo, com ênfase “acerca da importância de formar uma consciência crítica nos professores para que eles coloquem em prática as formas críticas de ensino”, por meio da transmissão-assimilação de conteúdos; de outro, o paradigma marxista heterodoxo, com “ênfase no que o outro sabe, na prática social dos envolvidos, chegando ao nível da alteração das relações sociais [...] na direção da sistematização coletiva de conhecimentos, na qual o próprio processo de fazer passa a ser fundamental como elemento educativo” (MARTINS, 1998, p. 40-43).

Além disso, nas décadas de 1980/1990, críticas ao descaso das universidades brasileiras em relação ao ensino de graduação, especificamente a formação de professores, a problemática ensino e pesquisa e, conseqüentemente, preocupação com a formação do professor-pesquisador, por meio da pesquisa-ação. Isso é bem posto por Esteban e Zacur (2002, p. 17):

Pensar e propor a formação do professor-pesquisador [...] pode causar um certo estranhamento. Este estranhamento é fruto da cisão criada entre teoria e prática, entre pensar e fazer, que leva à falsa impressão de que a docência se caracteriza pela aplicação imediata de metodologias formuladas em alguma instância ‘superior’ à sala de aula, fazendo da sala de aula o *locus* da ação, como se o agir desobrigasse o pensar. O pesquisador, que reflete sobre os dados da realidade e formula os direcionamentos da ação tendo como instrumento de trabalho a teoria, se encontra fora da sala de aula e, até mesmo, do cotidiano escolar. Assim, a pesquisa é entendida como o momento do pensar: pensar para orientar o fazer de outros.

Logo, nos anos 1980/1990, era importante a busca de antecedentes que justificassem uma prática em construção. Se aqui o faço é na perspectiva de colaboração para nova etapa que se inicia neste começo de século em defesa do professor-investigador de sua própria prática, isto é, o que pensa na ação, aliando ensino e pesquisa, por meio da pesquisa-ação, tendo em vista “superar o binômio

teoria-prática, educador-investigador [...] tornar possível que a prática e a teoria encontrem um espaço de diálogo comum, de que ele, o prático, se converta em investigador” (SERRANO, 1998, p. 151).

Com base nos últimos pressupostos, sinalizo a pormenorização de experiência realizada com o ensino, em Estágio Supervisionado, no Câmpus de Miracema do Tocantins/UFT, para objetivação de aliança ensino e pesquisa, com base na pesquisa-ação.

A primeira etapa do trabalho: a elaboração do projeto de pesquisa/estágio em *Projetos da Prática Pedagógica I*

Durante o ano de 2006 e primeiro semestre de 2007, desenvolvi uma experiência coletiva por meio do ensino com 30 (trinta) alunos/trabalhadores e/ou futuros alunos/trabalhadores do 5º (quinto) período matutino do curso de Pedagogia do Câmpus de Miracema da Universidade Federal do Tocantins, no Estágio Supervisionado.

A primeira ação desenvolvida – primeiro semestre de 2006 – foi a determinação da disciplina que seria trabalhada, no caso, *Projetos da Prática Pedagógica I*. Com base em experiência com o ensino em sistematização no mestrado (LIMA, 2002) e no doutorado (LIMA, 2005), elaborei o programa com o seguinte objetivo geral: Investigar/analisar a prática educativa como possibilidade à elaboração dum projeto de pesquisa/estágio por meio da metodologia da pesquisa-ação e, para melhor aprofundamento, dois objetivos específicos: (i) Elaborar memorial como etapa inicial ao projeto de pesquisa/estágio, e (ii) Analisar trabalhos específicos com referencial na prática educativa.

Propôs-se, assim, trabalho de ação/reflexão/ação, por meio da *sistematização coletiva do conhecimento*,¹ com olhar para o segundo semestre de 2006, na disciplina *Projetos da Prática Pedagógica II* e, primeiro semestre de 2007, com a disciplina *Projetos da Prática em Supervisão Educacional*. Com a finalização do semestre, a primeira etapa foi vencida: elaboração do projeto de pesquisa/estágio e a entrega às direções das escolas.

Se no início dessa primeira atividade do Estágio Supervisionado pautou-se pela resistência, no fim um comentário, com ênfase, primeiramente, no “crescimento acadêmico”. Eis uma posição dum aluno/trabalhador e/ou futuro aluno/trabalhador do ensino, compartilhada pelo coletivo por meio das falas e, principalmente, da auto-avaliação final:

¹ Cito MARTINS (1998, p. 17): “Sistematização coletiva [do conhecimento] se traduz numa organização do processo pedagógico que permite ao professor ser um agente ativo, capaz de elaborar e produzir conhecimentos adequados aos interesses e às necessidades práticas das classes trabalhadoras. No eixo da transmissão-assimilação, o processo pedagógico privilegia o saber sistematizado por uma minoria, cabendo ao professor o papel de simples correia de transmissão”.

Com uma metodologia totalmente diferente, confesso que senti muita dificuldade, pois ele [o professor] sempre muito exigente, sempre cobrando-nos textos melhores e coerentes. Por essas exigências não só eu, mas a turma toda, sentimos grandes dificuldades para produzir os textos que ele [o professor] pedia. Essas dificuldades pela qual passamos nesse período nos ajudaram bastante, tivemos um crescimento enquanto acadêmicos, pois, sabemos que tivemos que nos adaptar com muito esforço, pesquisando, escrevendo, lendo para produzirmos bons textos.

Para melhor esclarecimento, outro membro do coletivo aprofunda o dito acima:

Nessas aulas foram abertos novos caminhos para o desenvolvimento e crescimento do meu saber, aprendi a fazer uma interpretação mais correta dos textos que ele [o professor] nos dava. Quando ele [o professor] nos mandava elaborar um texto e fazíamos de forma errada e ele pedia para que fizéssemos novamente, achávamos chato demais, mas com o passar do tempo pude perceber que aquilo eram passos para o meu crescimento.

Outro participante do processo de elaboração do projeto de pesquisa/estágio, em sua escrita final, salienta a dificuldade em aceitação do novo, que também é posto pelo coletivo:

Não posso deixar de contar que talvez por ser tão exigente, tivemos alguns desentendimentos da sala em relação ao professor, [...] ficava sempre um clima ruim entre nós e ele, talvez nem seja culpa nossa nem dele, mas porque para todo mundo é difícil aceitar mudanças e ele [o professor] queria que mudássemos, para melhor é claro.

Para confirmação dessa última assertiva, uma tomada de posição: “[...] O negócio é que nós temos a mania de rejeitar o novo, pois isso nos dá insegurança e nem todos estamos preparados. [...] Agora me sinto mais capacitado para encarar o próximo semestre, que não vai ser fácil.”

Trago, nesse instante, outra colocação em endosso à perspectiva do “novo”:

[...] Nessa disciplina me deparei com grandes dificuldades, mas ao mesmo tempo encarei como mais um desafio para a minha vida. Nos primeiros dias de trabalho tudo era

novos, tanto a matéria como o conhecimento do professor ao aluno, isto me fez ver que o ensino superior é diferente de tudo que eu já tinha visto.

Passo, nesse momento, ao enaltecimento da perspectiva coletiva dada ao ensino, por meio da disciplina *Projetos da Prática Pedagógica I*, no enfrentamento da prática do individualismo que grassa na sala de aula e na “aceitação das diferenças e opiniões dos outros”. Uma citação: “[O professor] nos fez durante todo tempo trabalhar tanto em grupo quanto individualmente, fazendo-nos aceitar as diferenças e opiniões dos outros e, ao mesmo tempo defender a nossa”, e, complementação, por parte doutro aluno: “surgindo, assim, um companheirismo”. Outra colocação importante: “Outro ponto positivo foi o professor trabalhar a coletividade dentro da nossa sala de aula [pois] éramos individualistas, ‘tava’ precisando mesmo de mais companheirismo”.

Em colaboração ao exposto, outra situação corroborativa: “[...] O que foi mais complicado para cada um dos meus colegas de aula [...] foi fazer trabalho coletivo e fazer certas críticas aos trabalhos dos colegas. [...] sou muito individualista e isso melhorou, mas não acabou”. Um aprofundamento: “O trabalho em equipe foi outro ponto que nos ajudou bastante, pois tivemos a oportunidade de conhecermos os colegas [...] e, acima de tudo, respeitando a opinião do outro”.

Penso que as assertivas dos alunos/trabalhadores e/ou futuros alunos/trabalhadores do ensino ultrapassam o fracionamento com o conhecimento e ratificam a unificação de classe no interior do coletivo, em surgimento, portanto, de relações sociais ativas e solidárias, em vez da dispersão pela passividade.

Por fim, nesse tópico referente à primeira etapa com o Estágio Supervisionado, duas leituras indicativas para o trabalho com o ensino e sua correlação com a pesquisa, no segundo semestre de 2006 e primeiro semestre de 2007: a primeira leitura tem como olhar a problemática ética e suas implicações para o campo educativo, em específico, o Estágio Supervisionado, com base num texto sobre educação matemática. Nesse documento, os autores mostram o cuidado que se deve ter com as informações colhidas junto aos informantes ou instituições, pois, na posse desses dados “pode contribuir para o benefício das comunidades ou sujeitos quanto para prejudicar a imagem pública de ambos, podendo, inclusive, pôr em risco a integridade física de pessoas” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 193).

A segunda leitura é um capítulo de dissertação em que o autor (SILVA, 2002, p. 81-141) produz relato etnográfico numa instituição de ensino em busca de coleta de dados para a sua pesquisa. Esse texto serviu de subsídio às análises das entrevistas – diretor, coordenador e supervisor escolar – do Estágio Supervisionado no segundo semestre de 2006 em *Projetos da Prática Pedagógica II*.

Parto, nesse instante, para algumas considerações sobre esse primeiro momento do Estágio Supervisionado. Como professor-concursado, o primeiro semestre de 2006 foi o contato com o Câmpus de Miracema do Tocantins/UFT, instituição universitária federal de pertencimento à Amazônia Legal, uma expressão que “designa uma delimitação de ordem político-administrativa, estabelecida por lei para efeito de planejamento do desenvolvimento regional, tendo como principais instrumentos os incentivos creditícios e fiscais” (FLEISCHFRESSER, 2006, p. 7), composta por nove estados: Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

Há, na Amazônia Legal, grande volume de terra devoluta sob domínio do Estado, baixa densidade demográfica, inestimáveis recursos naturais e que ocupa 60% do território brasileiro, porém, com ocupação acelerada, citando, por exemplo, a produção de grãos e da pecuária, em desarticulação da produção extrativa tradicional e, como conseqüência, a importância do agronegócio, com vantagens espúrias por meio do *kit* ilegalidade, composto “de grilagem de terras, desmatamento ilegal, suborno, corrupção, desvios de recursos públicos, trabalho escravo, não cumprimento das contribuições tributárias, fiscais e previdenciárias” (FLEISCHFRESSER, 2006, p. 10) e, por conseqüência, agravamento dos conflitos sociais e ambientais.

Todavia, a persistência das doenças tropicais, como a malária e a dengue; a mortalidade infantil “é alta, e está associada, entre outros motivos, às condições de vida insalubres, em particular nas cidades, e **ao baixo nível de instrução das mães** [grifo meu], que repercute sobre hábitos mais saudáveis de higiene e alimentação” (FLEISCHFRESSER, 2006, p. 17). Salienta-se, ainda, a aceleração do contingente urbano, além, evidentemente, da concentração de renda, dois tópicos típicos da sociedade e economia brasileira.

Eis, resumidamente, a localização numa região com a presença da Universidade Federal do Tocantins e seus 7 (sete) Câmpus – Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis –, com priorização ao *desenvolvimento sustentável*, isto é, crescimento econômico conjugado com promoção de equidade social e uso racional e adequado dos recursos naturais. Penso, diante do exposto, que a grande política pública a ser cumprida em perspectiva à sustentabilidade está num ensino de qualidade em todos os cursos dessa instituição, e, em específico, os cursos de Pedagogia, que, com base nas suas diretrizes promulgadas em maio de 2006, privilegiará a Educação Infantil.

E isso passa, também, por um ensino que privilegie a grande massa da população, propondo-lhe um tratamento coletivo às suas dificuldades, principalmente no enfrentamento da leitura, conforme foi detectado nesse primeiro semestre de 2006. Que tenhamos cursos de extensão com olhar à formação de

professores, porém, com apropriação das suas experiências para melhor aprofundamento! E que as nossas pesquisas possam contribuir à detecção dos problemas do ensino num Estado que está no último degrau da educação brasileira!

Por fim, informação que enfatiza a importância da defesa de ensino de qualidade para o Estado do Tocantins: na última semana de junho de 2006 deu-se a apresentação dos dados da chamada *Prova Brasil*, novo exame organizado pelo Ministério da Educação e que foi feito em 41 mil das 43 mil escolas de Ensino Fundamental do País, com participação de 3,3 milhões de alunos. Conforme leitura dos dados, a situação das escolas no País continua ruim, pois “a maior parte das crianças termina a quarta série sabendo pouco mais do que interpretar textos curtos e operações simples e as da oitava série conhecem apenas o que seria ideal para um aluno da quarta: interpretar textos, fazer relações, interpretar gráficos simples, fazer as quatro operações” (PARAGUASSÚ, 2006).

Como no segundo semestre de 2006 e primeiro semestre de 2007 realizar-se-ia efetivação do projeto de pesquisa/estágio em *Projetos da Prática Pedagógica II* e *Projetos da Prática em Supervisão Educacional*, uma novidade da avaliação *Prova Brasil*: o oferecimento de resultados por escola, permitindo, com isso, a tomada de providências e o estabelecimento de metas para a melhoria do desempenho escolar (SARAIVA, 2006). Com base nisso, tornou-se imprescindível o conhecimento desses resultados dos municípios e das escolas do Estado do Tocantins onde se deu a concretização de nova etapa de formação docente dos alunos/trabalhadores e/ou futuros trabalhadores do ensino do Câmpus Universitário de Miracema do Tocantins da Universidade Federal do Tocantins.²

O segundo momento da experiência com o ensino: a disciplina *Projetos da Prática Pedagógica II*

Na primeira semana de agosto iniciou-se o segundo semestre de 2006. Para inauguração dessa nova etapa do Estágio Supervisionado, pequena apresentação das férias. Em seguida, a indicação do programa da disciplina *Projetos da Prática Pedagógica II*, com objetivo geral de: Efetivar projeto de estágio da disciplina *Projetos da Prática Pedagógica I* com base na metodologia da pesquisa-ação e os seguintes objetivos específicos: (i) Aprofundar, teoricamente, a metodologia da

² *Miracema do Tocantins* – TO: Colégio Tocantins; Escola Estadual Brigadeiro Lísias Rodrigues; Escola Estadual Onesina Bandeira; Escola Estadual Oscar Sardinha, Escola Estadual Manoel Messias e Escola Estadual Francisco Martins Noleto; *Tocantínia* – TO: Escola Estadual Antônio Benvenuto da Luz e, *Miranorte* – TO: Escola Estadual Sales Pereira Marins, Escola Municipal Antônio Pereira de Sousa e Escola Municipal Antônio Uchoa Viana. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 8 jul. 2006.

pesquisa-ação; (ii) Analisar, criticamente, a relação teoria-prática e o mundo do trabalho no contexto atual do capitalismo e, (iii) Evidenciar a importância dos relatórios na efetivação do projeto de estágio.

Após a discussão do programa, fomos à elaboração dos roteiros das entrevistas à direção, à coordenação e à supervisão, consoante cronograma dos projetos, tendo em vista o conhecimento dos seus respectivos papéis na instituição escolar e, como elemento justificador para o contato inicial com outros atores sociais: porteiros, professores, cantineiros; com a estrutura física da escola e, principalmente, com os alunos.

Em concomitância, leituras de textos retirados da rede mundial de computadores (PARAGUASSÚ, 2006; SANT’ANNA, 2006; LIMA, 2006; WERTHEIN, 2006, e MARANHÃO, 2006) a respeito da chamada *Prova Brasil*, novo exame organizado pelo Ministério da Educação e que foi feito em 41 mil das 43 mil escolas de Ensino Fundamental do País, com a participação de 3,3 milhões de alunas(os). Realizava-se, assim, comunicação aos alunos/trabalhadores e/ou futuros alunos/trabalhadores do ensino com a realidade em que iriam promover o Estágio Supervisionado. Dessa primeira etapa, um dado importante para o trabalho em desenvolvimento, com base nos projetos: “O ensino público não tem sucesso em suas tarefas mais elementares, isto é, fazer com que crianças aprendam a ler, escrever e contar. Mas de 50% das que estão na 4ª série mal decifram textos simples e são fracas ao lidar com números, não realizando sequer uma simples divisão” (MARANHÃO, 2006).

Chegamos às escolas para concretização das entrevistas. Havia sensação por parte dos alunos trabalhadores e/ou futuros alunos trabalhadores da importância do trabalho com o Estágio Supervisionado como pesquisa e, não como um mero fazer para o cumprimento de mais uma etapa no curso de Pedagogia. Os grupos, com a anuência dos entrevistados, fizeram uso do gravador e souberam pôr de escanteio os roteiros preparados em sala de aula, já que no projeto fizeram a opção pela entrevista semi-estruturada.

Salienta-se, aqui, que da confecção do roteiro da entrevista, sua realização e sua transcrição, aprofundamentos teóricos: o primeiro diz respeito à importância dos relatórios nos estágios com a leitura de Freitas (2004, p. 103-104); leitura do relatório que elaborei no primeiro semestre de 2006 e, por fim, leitura mais densa (SILVA, 2002, p. 81-141). Nessa última, o autor faz relato etnográfico duma experiência concreta em determinada instituição educativa, com base nas vozes do coletivo – coordenação, funcionários, professores e profissionais do setor administrativo e das suas tensões cotidianas.

Após a transcrição das entrevistas, deu-se a elaboração dos relatórios. Para a sua apresentação, utilizou-se a seguinte dinâmica: exposição oral e individual da escrita e, em seguida, avaliação pelo coletivo. Após a avaliação crítica por parte

do coletivo, fiz, também, a devida leitura de cada relatório, como exigência dum trabalho acadêmico. Do material lido, o refazimento; nova leitura, novos escritos. Eis uma posição: “O que eu gosto no professor é que ele realmente lê os trabalhos e senão [sic] está bom o trabalho é refeito, quanto vezes for preciso, assim, faz com que a gente se dedique e esforce mais”.

Com a entrega dos relatórios das entrevistas com os diretores, coordenadores e supervisores, aprontamo-nos para o exercício da docência por meio das aulas. Primeiramente, leitura e discussão de duas experiências, com base na pesquisa-ação, que realizei com o ensino de Filosofia (LIMA, 2002; 2005). Em seguida, dirigimo-nos, novamente, às escolas para o contato com o professor, em observação do seu trabalho, principalmente, o olhar epistemológico para o trabalho com o ensino. Além disso, a preocupação em saber sobre os discentes, por meio do próprio professor; de bate-papo com eles e, daí, totalização provisória dessa experiência. Há, assim, um caminhar em curso, desde as entrevistas para conhecimento da realidade em que o coletivo se propôs ao Estágio Supervisionado.

No retorno ao Câmpus da universidade após essa última etapa, o planejamento das primeiras aulas. Cada grupo elaborou um plano de aula, na perspectiva de sua viabilização por parte dos membros. Com planos elaborados, convidou-se um professor do Câmpus de Miracema/UFT para as devidas observações dessa atividade, que seriam discutidas em sala. Na aceitação do convite, o professor-convidado recebeu o projeto, os relatórios das entrevistas e o plano de aula elaborado. Eis o que diz um participante desse processo:

Partimos para o local do estágio acompanhados por dois professores, fato inovador no estágio, pois, ainda não tinha acontecido isso nos estágios, que éramos sempre jogados de pára-quedas nas escolas, como foi também uma surpresa para a instituição antes acostumada a receber alunos sem acompanhamento de seus educadores para acompanhar o processo dessa prática.

Dessa primeira experiência do exercício da docência, a dificuldade de retomada do projeto de pesquisa/estágio, principalmente, na sua objetivação, isto é, a importância da intervenção em sala de aula com base na metodologia da pesquisa-ação. Simplesmente, a crença de que o conhecimento se dá via reprodução, em exacerbação do conteúdo, com agravante, acriticamente e no esquecimento da necessidade de aprofundamento da temática do estágio, seus olhares e perspectivas. Desse trabalho, avaliação: “Faltou criatividade na preparação das aulas, menosprezamos o conhecimento dos alunos, faltou interação com a professora da turma para saber em que nível de conhecimento estavam os alunos, demos aula de matéria que os alunos já tinham estudado”. Outra colocação:

Dar aula é coisa de louco. Minha primeira experiência foi frustrante. Me senti impotente. Fico pensando na tamanha responsabilidade que tem um professor ao assumir uma sala de aula, fazer com que os alunos aprendam e fazer deles sujeitos críticos, criativos e conscientes do seu papel social. Sinceramente, seu eu pudesse nunca mais assumir uma sala de aula, nem por 1 minuto.

Outro membro é mais contundente nesse contato com a sala de aula:

[...] Essa era primeira vez que a maioria dos componentes do grupo o qual faço parte, entraria em sala para ministrar aulas. Senti-me como que a beira de um abismo, como se a qualquer momento a terra sob meus pés fosse ceder, e eu cair, seria caminho sem volta. Quando saí de lá, foi realmente isso que senti, o meu desejo era de nunca mais voltar àquela escola. [...] Fiquei muito frustrada com essa primeira experiência porque havíamos preparado muito bem essa aula, confeccionando materiais, coletando informações com professores que já atuavam na área algum tempo, e pesquisando alguns instrumentos teóricos acerca do assunto que iríamos expor. Não tinha como dar errado.

E continua:

Entretanto, ocorreram imprevistos que não soubemos como lidar. Naquele momento foi impossível conter a euforia das crianças, e o resultado foi que não conseguimos atingir o nosso objetivo, uma vez que o conteúdo não pôde ser concluído. E o pior de tudo foi a vergonha que senti diante dos professores que ali estavam, um sentimento de fracasso consumia-me por dentro. Passei alguns dias tentando digerir o acontecido, mas ao mesmo tempo me sentia aliviada por pensar que não precisaríamos estagiar neste período letivo.

Durante o desenrolar dessa experiência, o coletivo foi encaminhado ao laboratório de informática para o conhecimento no campo acadêmico – teses e dissertações –, sobre as temáticas do respectivo Estágio Supervisionado: leitura, educação ambiental e jogos e brinquedos. Era importante, nesse instante, a elaboração de resenha crítica. Como fazê-la? Fomos, coletivamente, à leitura duma resenha crítica, em indicativo de sua estruturação. Assim, os grupos (2) que optaram pela temática da leitura descreveram com detalhe, criticamente, a dissertação de

mestrado da professora Marcelino (2003). Interessei-me por essa temática, na leitura desse trabalho, pois serviu de indicação para Trabalho de Conclusão de Curso, além, evidentemente, da sua problematização no campo da educação, em específico, a Educação Fundamental.

Na temática, jogos e brinquedos, os membros do grupo analisaram, criticamente, os seguintes livros: Freire (2002); Freire e Scaglia (2003); Cória-Sabini e Lucena (2004); Santos (2005) e Mattos (2006). Atraí-me, também, pela temática, nas leituras de Freire (2002) e Matos (2006), em auxílio para melhor compreensão dessa problemática na Educação Infantil e em subsídio à análise das aulas. Por último, a questão ambiental, resenhada pelas leituras de Furlan e Nucci (1999) e Scarlato e Pontin (2003).

Com a avaliação das aulas por parte dos professores-convidados e os posicionamentos dos alunos/trabalhadores e/ou futuros trabalhadores do ensino, indiquei nova leitura para a elaboração de resenha crítica, em auxílio das primeiras aulas trabalhadas em *Projetos da Prática Pedagógica II*: Faria (2005). Nesse livreto, a autora promove reflexão sobre a ideologia no livro didático da Educação Fundamental I, em específico o conceito de trabalho. Nas discussões, os grupos perceberam que não deram conta da dimensão social e política do ensino, mas, simplesmente, a reprodução do conhecimento. Todavia, uma informação importante: “estou consciente de que ainda preciso aprender e melhorar muito, principalmente nesta fase de estágio que a disciplina está proporcionando”, diz um participante. Pela experiência com a turma, penso que a afirmativa foi compartilhada pelo coletivo.

Para o encerramento dessa segunda etapa, entreguei ao coletivo um texto (KONDER, 2005, p. 51-55) como auxílio à elaboração duma carta para auto-avaliação do semestre. Por meio desse documento, dois pretextos: a importância dos membros do coletivo responsabilizarem-se, também, pela avaliação final e subsídios para fundamentação desse relatório, conforme o fiz nessa etapa da escrita.

Da experiência com o ensino, a necessidade de dar continuidade ao projeto de Estágio Supervisionado elaborado em *Projetos da Prática Pedagógica I*, principalmente, no desenvolvimento de atividades que objetivem intervenções em sala de aula, consoante o direcionamento da pesquisa-ação, pois, conforme aqui relatado, houve, simplesmente, reprodução do conhecimento, sem nenhuma criatividade por parte dos professores/trabalhadores e/ou futuros professores/trabalhadores do ensino do sexto período de Pedagogia matutino.

A última etapa do trabalho com o estágio supervisionado: a disciplina *Projetos da Prática em Supervisão Educacional*

A primeira atividade do primeiro semestre de 2007 – última etapa do trabalho com o estágio – foi a apresentação de monografia de orientanda

que teve como temática a prática da leitura durante o Estágio Supervisionado. Em sala de aula, responsabilizei-me pela disciplina *Projetos da Prática em Supervisão Educacional*, com discentes do 7º período do curso de Pedagogia/matutino, em seqüência, assim, da experiência com o estágio iniciada em 2006. Antes da apresentação do programa, discuti com a turma o meu relatório de atividades do semestre anterior.

Em seguida, a delimitação dos trabalhos do semestre, com base no programa da disciplina, a partir de dois encaminhamentos: continuidade do trabalho com a regência em sala de aula por meio das temáticas anteriormente definidas – educação ambiental, leitura e jogos e brinquedos – e acompanhamentos dos trabalhos dos supervisores da rede municipal da cidade de Miracema – TO.

Para o desenvolvimento dessa última temática, elaborei um cronograma que contou com a participação de professores do Câmpus de Miracema/UFT que labutam com a gestão educacional para melhor discernimento crítico do papel dessa figura no âmbito da educação. Salienta-se, assim, a importância de trabalho com o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia numa dialeticidade gestão/docência, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, no Art. 8, Inciso IV, Alínea E, de 15 de maio de 2006, que versa a respeito do estágio curricular.

Nesse ínterim, fizemos a leitura e discussão de dois textos: o primeiro (CURI, 2007), acessado na rede mundial de computadores, que identifica os fatores que afetam a saúde psicológica do professor, em específico, a síndrome de Burnout e, o segundo (MEZAN, 2007), que faz estudo sobre a tragédia ocorrida na cidade do Rio de Janeiro com o garoto João.

Após o acompanhamento do trabalho dos supervisores da rede municipal de ensino e sua avaliação em sala, com a participação daqueles, tornou-se importante o conhecimento das atividades dos supervisores da rede estadual de ensino. Entrei em contato com a direção da Diretoria Regional de Ensino de Miracema que se dispôs à colaboração. Porém, um diferencial: enquanto acompanhamos *in loco* a supervisão municipal, simplesmente, ouvimos o como é tratado a supervisão estadual. Informo da importância desse contato, pois se deu convite para participação em mesa-redonda na Secretaria de Educação do Estado do Tocantins – SEDUC –, intitulada: “Desafios e alternativas de Implementação da Proposta Curricular da Educação Básica”, onde anunciei a experiência em desenvolvimento no Estágio Supervisionado.

Com a discussão em sala do trabalho dos supervisores, em nível municipal e estadual, retornamos, novamente, às escolas para a regência da sala de aula por parte dos grupos, tendo como observadores professoras e professores do Câmpus de Miracema/UFT, que avaliaram, coletivamente, a atuação discente, com o norte da introdução do jornal em sala, como subsídio à questão da leitura,

no caso, o jornal *Folha de S. Paulo*. Nesse instante, o grupo que optou pela temática de “jogos e brinquedos” desintegrou-se, provisoriamente, para a experiência com a primeira fase do Ensino Fundamental.

No retorno, propus o desenvolvimento de atividade de um supervisor que, sabendo das dificuldades do corpo docente no referente à leitura, implementaria determinada dinâmica para o trabalho com jornal. Como responsável pela turma, fiz a indicação de como eu o faria, em distribuição, por fim, do Plano de Aula. Tornou-se uma etapa de crucial importância para os alunos/trabalhadores e/ou futuros alunos/trabalhadores do ensino, pois estavam em prática, ao menos, em sala de aula da universidade, do trabalho dos supervisores municipais. E, para o devido aprofundamento, a leitura de dissertação de mestrado (PASTORELLO, 2005), com foco no aprender a ler jornais no Ensino Fundamental, em apresentação por uma estagiária.

No decorrer dessa experiência, a socialização da leitura de Bernardo (2004, p. 139-142; 2006 p. 163-168) e Antunes (2006, p. 55-61), tendo em vista a investigação das condições atuais das classes trabalhadoras e a correspondência com o trabalhador do ensino, situando-se, assim, o momento da sua formação universitária. Para contraponto, a leitura de texto da escritora Luft (2007), retirado de semanário brasileiro, que sequer informa das condições atuais dos trabalhadores do ensino.

Em continuidade, três grupos retornaram às escolas para o estudo comparativo de dois jornais – *Jornal do Tocantins* e *Folha de S. Paulo* –, além do desenvolvimento de atividade que possibilitasse o acompanhamento de como determinada temática, no caso, o aquecimento global, é retratado ao longo de determinado período em ambos os jornais, em específico, de fevereiro a junho de 2007. Para a finalização dessa caminhada com o Estágio Supervisionado, a sala foi convidada para a introdução do jornal em sala de aula em auxílio ao processo ensino-aprendizagem da leitura, com os professores de Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental, de determinada escola da cidade nos dias da formação continuada.

Durante esse trabalho ocorreu, também, a atuação em sala dos responsáveis pela temática de “jogos e brinquedos” na Educação Infantil, que foram bem avaliados pela professora-observadora. Informo que o zelo pela experiência com a temática é retratado pela preocupação teórica dos estagiários na leitura de dissertação (RAU, 2006) que estudou o lúdico na prática pedagógica do professor de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em sua disponibilização para o professor-orientador do Estágio Supervisionado. Durante essa experiência, participei de seminário sobre Educação Infantil realizado pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Palmas – TO.

Encerrou-se o trabalho com o Estágio Supervisionado com colóquio, em objetivação de socialização da experiência para a comunidade acadêmica e não-acadêmica, além dos devidos agradecimentos às direções das escolas onde os estágios foram realizados; professores que cederam as suas salas de aula para a atuação dos estagiários; supervisores da Diretoria Regional de Ensino de Miracema e supervisores das Secretarias de Educação das cidades de Miracema, Miranorte e Tocantínia, cidades do Estado do Tocantins.

Passo, agora, aos posicionamentos do corpo discente a respeito do Estágio Supervisionado. Informo, por parte do coletivo, da consideração da experiência com o olhar à prática docente, porém, crítico:

Da experiência com o ensino, proporcionada por 3 semestres, a participação num quefazer “inovador”, orientado com seriedade e competência. A visibilidade do crescimento da turma, proporcionado pelas leituras, discussões, resenhas críticas e pela própria experiência com a prática docente. Em contrapartida, a constante preocupação em lançar-se no mercado de trabalho com uma formação ainda frágil, em que um dos motivos constitui-se no distanciamento da relação teoria-prática.

Outro discente, aluno/trabalhador e/ou futuro aluno/trabalhador, em avaliação da maioria dos estagiários, salienta que um ponto negativo desses três semestres refere-se à prática com o ensino, pois “[...] queria ter ido mais vezes para a sala de aula, pois não me sinto bem preparada para assumir uma, porque tive muita teoria e pouca prática”. Todavia, doutro estagiário, dado importante em complementação: “Senti, [...] que o estágio é importante para termos conhecimento da realidade, não possuindo somente a teoria, mas também a prática, possibilitando desenvolver um bom trabalho”.

Outro olhar tem como referência o espírito de perseverança dos participantes dessa experiência de um ano e meio com o Estágio Supervisionado: “[...] é nítido o crescimento não só o meu, mais [sic] o da sala com relação ao trabalho de docência e também que às vezes erramos outras acertamos, mais [sic] o importante é que lutamos e não desistimos diante do medo do novo, da falta de experiência e acima de tudo da falta de embasamento teórico”.

Indico, nesse instante, a importância duma experiência refletida, numa dialética ação-reflexão-ação, conforme o diz um estagiário: “[...] não podemos nos esquecer que houve interação e compromisso de todos com o grupo, nas leituras, nas discussões e até mesmo nas críticas realizadas de uns para com os outros, o que foi necessário para a reflexão do que se estava fazendo”.

À guisa de conclusão

A preocupação com a execução de processo metodológico em que professor/trabalhador, alunos/trabalhadores e/ou futuros alunos/trabalhadores do ensino possam ser partícipes de um ensino crítico tem pautado minha prática como educador. Nessa busca, durante os anos de 1999/2007, sistematizei três experiências com o ensino: a primeira, no mestrado (1999/2002), com a disciplina Filosofia nos cursos de História, Pedagogia e Psicologia (LIMA, 2002), numa instituição de Ensino Superior Privado; a segunda, no doutorado (2002/2005), com a disciplina Prática de Ensino de Filosofia (LIMA, 2005), no curso de Filosofia dessa mesma instituição.

E, por fim, a terceira experiência, no curso de Pedagogia de instituição de Ensino Superior Federal, no ano de 2006 e primeiro semestre de 2007, com três disciplinas do Estágio Supervisionado: *Projetos da Prática Pedagógica I e II e Projetos da Prática em Supervisão Educacional*.

Nesses trabalhos, invoquei duas condições: associação ensino e pesquisa, em unidade que se realiza por meio da pesquisa-ação e discussões pautadas pelas questões postas pelo coletivo. Tais encaminhamentos possibilitaram, assim, a construção de concepção filosófica dialética em que a formação do espírito crítico não é teleológica e, sim, construída ao longo do processo. Além disso, enfrentamento na prática da dicotomia teoria-prática, seguindo a perspectiva clássica da Filosofia em que ação e pensamento não podem ser separados.

Porém, mesmo mediante avanços, há dificuldades da prática com o ensino nessas experiências, tendo como eixo orientador a prática social dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Nos estudos realizados sobre o trabalho desenvolvido no final dos anos 1990, era cada vez mais difícil a prática de ensino que pudesse contar com a participação das classes trabalhadoras. Isso porque coincidia com uma “época em que o mercado mundial abria brechas insanáveis nas relações de luta promovidas pelo movimento autônomo” (BERNARDO, 1998, p. 24), e as classes dominantes respondiam aos desafios propostos pelos trabalhadores, em integração dos capitalistas e o fracionamento e dispersão dos trabalhadores. João Bernardo (1998, p. 24-25) descreve com muita propriedade essa conjuntura histórica:

Nesse processo, o capitalismo pôde recuperar em seu benefício muitas das instituições que o movimento operário autônomo havia criado. Ao demonstrarem que eram capazes de controlar diretamente as suas lutas e, mais ainda, de ocupar as empresas e de organizarem sozinhos o processo produtivo, os trabalhadores revelaram a posse de qualificações que os capitalistas não

estavam aproveitando. Foi a partir de então que os administradores de empresa começaram a fazer apelo não só à força muscular dos trabalhadores, mas igualmente às suas capacidades intelectuais e, em especial, às suas aptidões organizativas. A recuperação capitalista das formas de luta promovidas pelo movimento autônomo deu lugar às técnicas modernas de gestão, comumente designadas como toyotismo. E, assim, o talento de que os trabalhadores haviam dado mostras nos seus esforços de emancipação acabou sendo rentalizado pelos capitalistas enquanto novas qualificações profissionais, que permitiram inaugurar outro patamar de complexidade do trabalho e agravar a exploração.

Em decorrência disso, nas experiências desenvolvidas, há o indicativo de que a conjuntura atual não favorece a participação dos próprios trabalhadores e/ou futuros trabalhadores, os quais não acreditam ser capazes de determinação dos rumos das problematizações levantadas. Além disso, essas experiências fundadas epistemologicamente no pressuposto de que “a teoria não é mais do que a sistematicidade do conhecimento de uma prática” (BERNARDO, 1991, p. 8), encontram resistências a toda e qualquer mudança que possa contar com a participação crítica e atuante dos próprios trabalhadores.

Não obstante as dificuldades impostas pelo momento atual de reestruturação capitalista no desenvolvimento de um ensino centrado na problematização da prática social dos envolvidos, as três experiências possibilitam a captação e a organização de dois princípios orientadores para o ensino numa perspectiva de *sistematização coletiva do conhecimento*: (i) Em vez de um ensino de caráter transmissivo-assimilativo, ainda que crítico; é preciso enfatizar o ensino como aprendizagem crítica dentro da própria prática; (ii) Em vez de ensino pautado pela concepção de conhecimento como produto, cabe pôr em relevância um ensino fundado na concepção de conhecimento como processo de produção coletiva e solidária.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Afinal, quem é a classe trabalhadora? **Revista Margem Esquerda: Ensaios Marxistas**, São Paulo: Boitempo, n. 7, p. 55-61, maio 2006.

BERNARDO, J. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Estado**: a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. O dinheiro eletrônico e a renovação do sistema de trabalho. In: _____. **Democracia totalitária**: teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004. p. 139-142.

_____. As empresas como órgão repressivo. In: _____. **Democracia totalitária**: teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004. p. 143-162.

_____. Trabalhadores: classe ou fragmentos? **O Comuneiro**, n. 1, set. 2005. Disponível em: <<http://www.ocomuneiro.com/index.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para o curso de graduação em pedagogia**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2007.

CÓRIA-SABINI, M. A.; LUCENA, R. F. de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

CURI, F. Sob pressão. **Revista Educação**, São Paulo, n. 119, mar. 2007. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12081>. Acesso: 10 mar. 2007.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FLEISCHFRESSER, V. **Amazônia, estado e sociedade**. Campinas: Armazém do Ipê; Autores Associados, 2006.

FIorentini, D.; Lorenzato, S. Ética na pesquisa educacional: implicações para a educação matemática. In: _____. **Investigação em educação matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 193-206.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. ; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREITAS, H. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

FURLAN, S. Â.; NUCCI, J. C. **A conservação das florestas tropicais**. São Paulo: Atual, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

KONDER, L. **As artes da palavra: elementos para uma poética marxista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

LIMA, J. de. **Tocantins consegue excelente desempenho em avaliação nacional da educação básica**. Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins. 03 jul. 2006. Disponível em: <<http://www.seduc.to.gov.br>>. Acesso: 12 jul. 2006.

LIMA, M. A. C. **O ensino de filosofia e suas contradições**. Governador Valadares, MG: Editora da Universidade Vale do Rio Doce, 2002.

_____. **A prática de ensino de filosofia num contexto de reestruturação capitalista: construção de uma experiência problematizadora com o ensino**. 2005. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MARANHÃO, M. de A. Reprova Brasil. **Uai Estado de Minas**, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.uai.com.br>>. Acesso: 25 ago. 2006.

MARCELINO, F. T. **O ler por prazer: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80**. 2003. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MATTOS, L. O. N. **Professoras primárias x atividades lúdico-corporais: esse jogo vai para a prorrogação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LUFT, L. A educação possível. **Veja**, São Paulo, 23 maio 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/230507/ponto_de_vista.shtml>. Acesso em: 25 maio 2007.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MEZAN, R. **João vai à guerra**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1802200706.htm>>. Acesso: 19 fev. 2007.

PARAGUASSÚ, L. Melhores escolas públicas do país estão no interior, conclui avaliação. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2006. Caderno Vida & Educação. Disponível em: <<http://www.estado.com.br/editorias/2006/07/01/ger-1.93.7.20060701.4.1.xml>> Acesso em : 3 jul. 2006.

PASTORELLO, A. **Aprender a ler jornais no ensino fundamental**. 2005. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, SP, 2005.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAU, M. C. T. D. **O lúdico na prática pedagógica do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

SANT’ANNA, L. As crianças já estão na escola: agora só falta elas aprenderem. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 jul. 2006. Disponível em: <<http://www.estado.com.br/editorias/2006/07/09/ger-1.93.7.20060709.6.1.xml>>. Acesso em: 10 jul. 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SARAIVA, T. O Brasil reprovado. **Folha Dirigida**, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.folhadirigida.com.br/script/FdgDestaqueTemplate.asp?pStrLink=7,119,74,94117>>. Acesso: 8 jul. 2006.

SCARLATO, F. C.; PONTIN, J. A. **Do nicho ao lixo: ambiente, sociedade e educação**. 16. ed. São Paulo: Atual, 2003.

SERRANO, Gloria Pérez. **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes**. I. Métodos. 2. ed. Madrid: Muralla, 1998.

SILVA, S. C. **Educação, filosofia e qualificação**: por um filosofar pautado no devir espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa. 2002. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

WERTHEIN, J. O Brasil à prova. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 11 ago. 2006. Opinião. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/brasil_prova.pdf>. Acesso: 13 ago. 2006.

Recebido: 27/10/2007

Received: 10/27/2007

Aprovado: 05/11/2007

Approved: 11/05/2007